

Verhalen als gereedschap (T1)

Kris Rutten & Ronald Soetaert

****begin inleiding****

Sinds enkele jaren stellen we verhalen – film, romans, theater, televisie – centraal in ons onderwijs aan de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Gent. Het gebruik van fictie blijkt niet alleen verhelderend en motiverend te zijn voor de studenten. Verhalen zijn ook een eyeopener om een bepaalde problematiek te begrijpen en om zicht te krijgen op complexiteiten. Verhalen presenteren bovendien inzichten die moeilijk of niet via de theorie ter sprake komen. Kortom, het lezen van, luisteren en/of kijken naar verhalen blijkt een specifieke vorm van kennis te stimuleren. In deze bijdrage bespreken we welk soort kennis in beeld komt en hoe verhalen ingezet kunnen worden voor onderwijs in specifieke disciplines (sociaal werk, leerkrachten, psychologen...) en rond specifieke thema's.

****einde inleiding****

Het implementeren van verhalen in onderwijs is meer dan versiering of een louter didactische techniek. We sluiten hiermee aan bij de toenemende aandacht voor verhalen in de humane en de sociale wetenschappen. Een aandacht die in het bijzonder gericht is op de vraag hoe verhalen identiteiten creëren en socialiserend werken binnen een cultuur. Deze *narratieve wending* impliceert ondermeer een verruiming van wat een verhaal betekent en een verdieping van hoe verhalen ingezet kunnen worden in diverse kennis- en praktijkgebieden. De focus op verhalen is ook terug te vinden bij een aantal gerelateerde trends, namelijk de *linguïstische*, de *antropologische*, de *etnografische*, de *culturele* en de *retorische* wending. Hierbij staat het inzicht centraal, zoals verwoord door Clifford Geertz: 'there is no such thing as human nature independent of culture' (Geertz, 1973, p. 49). Bij die uitspraak hoort ook de stelling dat we niet van cultuur kunnen spreken zonder het belang van taal te benadrukken.

In wat volgt gaan we eerst in op de narratieve wending, met bijzondere aandacht voor het werk van Jerome Bruner. Hij heeft als psycholoog en pedagoog een grote invloed gehad op de groeiende interesse voor verhalen. Daarna presenteren we een theorie en een model om verhalen te analyseren op basis het werk van de retoricus en literair criticus Kenneth Burke. In een aantal vignetten presenteren we vervolgens hoe we verhalen concreet in ons onderwijs hebben geïntroduceerd (zie o.a. Rutten, 2010). In ons eigen werk beklemtonen we vooral culturele verhalen in bijvoorbeeld romans en films. Onze omschrijving van de narratieve wending focust dan ook op de literaire cultuur in de ruimste betekenis van het woord. Tot slot confronteren we theorie en praktijk en eindigen we met de vraag of deze inzichten relevant zijn voor de praktijk van de studenten in sociale en hulpverlenende beroepen.

Narratieve wending (TT1)

De narratieve *wending* verwijst naar het feit dat het belang van verhalen en narratieve kennis in verschillende disciplines meer en meer (h)erkend wordt. Het *verhaal* wordt daarbij als verklaringsmodel centraal gesteld. Bijvoorbeeld in de manier waarop mensen hun identiteit construeren via verhalen en hoe verhalen noodzakelijk zijn om bepaalde gebeurtenissen betekenis te geven.

Aandacht voor verhalen maakt deel uit van een oudere traditie die teruggaat tot Plato en Aristoteles. De voorbije decennia kenden echter een grote vlucht in theorievorming over verhalen en narratief onderzoek. Waar verhalen voorheen eerder vormelijk en inhoudelijk bestudeerd werden, focust men de jongste jaren op de politieke, ideologische, cognitieve en sociale functie van verhalen. Deze narratieve wending is terug te vinden in een brede waaier aan disciplines: filosofie, geschiedenis, etnografie, psychologie, recht, communicatie, linguïstiek, economie, pedagogie, ...

In ons onderzoek en onderwijs is het theoretisch perspectief van Jerome Bruner (1986) een belangrijk uitgangspunt. Bruner plaatst een *narratieve* benadering van de werkelijkheid tegenover een *logisch-wetenschappelijke* benadering ('two modes of thinking'). De logisch-wetenschappelijke benadering gaat, volgens hem, op zoek naar veralgemeenbare, empirische waarheden gebaseerd op het toetsen van hypothesen. Dat soort kennis is consistent, niet contradictorisch en logisch opgebouwd. Bij een narratieve benadering van de werkelijkheid gaat men op zoek naar de intentionaliteit van menselijke handelingen en acties (wie, wat en waarom?) en naar de context waarin die handelingen plaatsvinden (hoe, waar en wanneer?). Mensen hebben de neiging ervaringen intentioneel te beschrijven. Plot speelt daarin een centrale rol. We gieten immers de gebeurtenissen in een (vaak) chronologische vorm en creëren daarmee zin en betekenis. Verhalen bevatten voor Bruner twee dimensies: het landschap van de actie (het plot) en het landschap van het bewustzijn (motivaties). De logisch-wetenschappelijke manier van denken legt de nadruk op het vinden van de waarheid via de logica. Dit in tegenstelling tot het narratieve denken dat op zoek gaat naar *mogelijkheidszin*.

Het onderscheid tussen deze twee manieren van denken wordt vaak gehanteerd om erop te wijzen dat onze cultuur bedreigd wordt door een vorm van *sciëntisme*: het fundamentele geloof dat wetenschap en techniek de mensheid kunnen en moeten redden (cfr. Pinxten, 2003; Verhaeghe, 2009). Deze kritiek beweert niet dat wetenschap en technologie geen belangrijke rol spelen. Het problematiseert wel dat het slechts om één welbepaald perspectief gaat en bepleit dat dit geconfronteerd moet worden met andere perspectieven. In een cultuur waarin kennis doorgaans gelijk staat aan positivistische kennis (van *pure* informatie tot *meetbare* kennis) is het verwerven van kennis via verhalen geen evidente zaak. Het onderlijnen van verhalen (zowel het kunnen vertellen van eigen verhalen als het luisteren naar verhalen van anderen) kan dan ook beschouwd worden als een tegenreactie op een dominant discours. Vanuit de narratieve stroming wordt de positivistische opvatting van kennis bekritiseerd als een te eng mensbeeld. In een tijd waarin zinvragen weer opduiken is dit breder perspectief extra van belang.

Ook de psycholoog Polkinghorne (1988) biedt een verdere theoretische onderbouwing van het belang van verhalen. Volgens hem vormen verhalen een essentieel gereedschap om de menselijke natuur te begrijpen. Het krijgen van een zicht op menselijke problemen kan immers niet alleen op basis van wetenschappelijke modellen. Hij pleit voor aanvullende en complementaire modellen die aandacht hebben voor de essentiële en unieke kenmerken

van de mens. Polkinghorne legt dan ook de focus op 'poetic meaning' eerder dan op 'those that construct the proof of formal logic' (p. 16).

Niet alleen vanuit de psychologie worden verhalen als belangrijke betekenisgevers verdedigd, ook in de filosofie krijgen verhalen een belangrijke rol. De filosoof Richard Rorty (1989), bijvoorbeeld, suggereert om theoretische bespiegelingen te vervangen door literatuur aangezien mensen meer nood hebben aan goede verhalen dan aan abstracties en procedures. Literatuur beschrijft en onthult hoe andere mensen leven. Rorty argumenteert daarom dat solidariteit met anderen in grote mate geconstrueerd wordt via (literaire) verhalen. Het begrip literatuur dient hier ruim geïnterpreteerd te worden: ook film, documentaire, kritiek, antropologie en geschiedenis bezitten volgens Rorty die solidariserende eigenschap. En zelf voegen we daar ook recente vormen van fictie aan toe: televisie, popmuziek, games en zo meer (Soetaert, 2006).

Een belangrijke stem in dit debat heeft de filosofe Martha Nussbaum (1998). Zij beweert dat het lezen van klassieke literaire werken bijdraagt tot het stimuleren van onze morele verbeelding zowel in onze oordelen als in ons gedrag. Ze omschrijft literatuur als: 'an expansion of sympathies that real life cannot cultivate sufficiently' (p. 111). Het lezen van literaire teksten (zoals *De Oresteia*) is voor haar een oefening in het lezen van het leven zelf, en uiteindelijk ook een oefening in empathie. Nussbaum geeft aan dat het aandachtig lezen van klassieke teksten een noodzakelijke aanvulling biedt bij de filosofie en haar vakgebied, de rechtsgeleerdheid. Het gaat om *Love's Knowledge* (1992) – zoals de titel van haar werk luidt – die de basis vormt voor een morele visie. In haar later werk draait het steeds meer om *Poetic Justice* (1995).

In ons taalgebied beklemtoont de antropoloog Rik Pinxten, in navolging van Jerome Bruner, het belang van verhalen. Hij beschrijft verhalen als een essentiële vorm van socialisering waarin een koppeling van kennis aan context centraal staat en waarin de levensvragen van mensen het hoofdperspectief vormen. Uiteindelijk pleit ook Pinxten (2006) voor het belang van het narratieve vanuit een gevoel dat dit in onze hedendaagse cultuur bedreigd wordt: 'Leren luisteren en leren vertellen worden dan terug belangrijk' (p. 3).

Funcities van (culturele) verhalen (TT1)

De groeiende aandacht voor verhalen situeert zich niet alleen in de academische wereld. Ook in verschillende praktijkdomeinen worden verhalen geïntroduceerd als bron voor reflectie en als methodologie voor onderzoek (voor een uitgebreid overzicht, zie Mottart, Vanhooren, Rutten & Soetaert, 2009). Coles (1989) argumenteert in *The Call of Stories* dat via fictie een dieper begrip van en andere kennis over de wereld – zichzelf en anderen – gestimuleerd kan worden. Die suggestie is duidelijk opgevolgd bijvoorbeeld in management (Bouckaert & Ghesquiere, 2004; Czarniawska-Joerges & de Monthoux, 1994; Tosey, 2005), geneeskunde (Hodgson & Thomson, 2000; Wolf, 2006), psychiatrie (Schlozman, 2000; Zerby, 2005), geografie (Booker-Gross, 1991), rechten (Davis, 1997), geschiedenis (Muller, 2002; Schwebel, 2003), psychologie (Boyatzis, 1992) en sociologie (Crocco, 2005).

Ook in therapeutisch werk wordt steeds meer gepleit om te werken met verhalen en is er duidelijk sprake van een narratieve wending. Androupotsoulou (2001) bijvoorbeeld verbindt aandacht voor persoonlijke verhalen met een aandacht voor culturele verhalen: 'A narrative

turn has also been taken by family therapists, they pay more attention to the stories that clients tell them. On the other hand, plays or movies based on novels are used to help people tell their personal stories' (Androupotsoulou, 2001).

Margaret Turner (1991) onderzoekt de relatie tussen literatuur en sociaal werk en ze formuleert daarbij een gelijkaardig pleidooi als Martha Nussbaum. Het lezen van literatuur kan de *sociale verbeelding* stimuleren. Het draait om het trainen van empathie via de omweg van de fictie: 'The dehumanizing of language shows, for example, when all that happens becomes a 'process', replies are 'feedback' (...); clients have become 'consumers', implying that what we offer them is commodities rather than human helping. (...) Literature offers a corrective and counterbalance to such ways of thinking and speaking' (Turner, 1991, p. 223).

Vanuit zijn stelling dat verhalen en het narratieve een specifieke vorm van kennis presenteren en dat ze daarenboven een belangrijke rol spelen in hoe mensen hun cultuur *leren kennen*, stelt Bruner (2005) voor om (literaire) verhalen een centrale plaats te geven in het onderwijs en in de opleiding van bijvoorbeeld historici, sociologen, psychologen en pedagogen. In ons onderzoek sluiten we aan bij dit voorstel en verkennen we hoe verhalen als pedagogische *tools* ingezet kunnen worden in onderwijs binnen specifieke disciplines en rond specifieke thema's. De focus van het onderzoek ligt daarbij op fictieve verhalen. Zo'n aanpak vertrekt vanuit de aanname dat de wereld zelf als een *tekst* gelezen kan worden (aansluitend bij de linguïstische wending), en dat verhalen als een vorm van *etnografie* benaderd kunnen worden (aansluitend bij de antropologische wending): 'a good reading of a poem, novel or film is ... one that opens up further discussion, offering new insights to be debated or even new concepts in which to conduct the debate' (Smith, 2005, p. ii).

De uitdaging voor ons onderwijs bestaat erin om verhalen te introduceren als vorm van cultuurstudie en tegelijkertijd willen we daarbij ook een educatief perspectief bieden. Met dat laatste bedoelen we dat de geselecteerde verhalen moeten aansluiten bij de leefwereld en de toekomstige werkpraktijk van de studenten (leraren, pedagogen, orthopedagogen, psychologen, sociaal werkers etc.). We werken dus met schoolfilms zoals *The History Boys*, films over geestelijke gezondheidszorg zoals *One Flew Over the Cuckoo's Nest*, of meer artistieke films die maatschappelijke thema's aankaarten zoals de *Dekalog* van Kieslowski.

In ons onderzoek en onderwijs hebben we in diverse projecten literatuur, theater film en/of romans geïntroduceerd als onderdeel van de opleiding. Zo werd een doctoraatsonderzoek uitgevoerd naar de representatie van de mythe van geletterdheid in populaire Hollywoodfilms (Verdoodt, 2004). In dit onderzoek werd een *Pygmalion* template onthoofd in onze populaire verhaalcultuur die doorwerkt in films zoals *My Fair Lady* en *Educating Rita* waarin respectievelijk het leren van de standaardtaal en de literaire canon centraal staat. Dit soort films bevat een thema, gebaseerd op de beroemde mythe waarin de beeldhouwer Pygmalion verliefd wordt op de afbeelding van de vrouw Galatea die hij zelf gebeeldhouwd heeft en die uiteindelijk door de Goden tot leven wordt gewekt. In een film als *My Fair Lady* bijvoorbeeld zien we hoe de professor Higgins (Pygmalion) een arm bloemenmeisje (Galatea) probeert te vormen (beeldhouwen) tot een 'opgeleide', 'geletterde' en 'opgevoede' vrouw.

In een andere studie (Mottart et al., 2009) presenteerden we een project waarin studenten uit de lerarenopleiding de roman *Teacher Man* van Frank McCourt lasen en analyseerden. Hier lag de nadruk op hoe (toekomstige) leerkrachten beslissingen moeten nemen in bepaalde klassituaties. Fictie werd geïntroduceerd als aanvulling op de gangbare

theoretische modellen. De interpretaties en evaluaties van deze roman door de studenten waren de basis voor een verdere reflectie op de onderwijspraktijk.

Eén van de problemen waarmee we bij deze projecten geconfronteerd werden was het ontwikkelen van een methodologisch perspectief voor de analyse van verhalen in een educatieve setting. Hoe kunnen we verhalen systematisch onderzoeken en hoe kan het perspectief dat zo geleerd werd ook functioneren voor het analyseren van *reële* situaties? In wat volgt presenteren we een aantal cases en werken we een voorstel uit.

De studie van verhalen in en als educatie (TT1)

Hoe kunnen verhalen in onderwijs geïmplementeerd worden? Bruner (1996) beweert dat als we verhalen voor dit doel willen gebruiken, ze bij voorkeur niet *op zichzelf* staan maar verder geanalyseerd moeten worden. Hij stelt de *pentadische* analyse van Kenneth Burke voor als een model om verhalen te ontrafelen. Burke introduceerde de *pentad* als een instrument om drama en narratieven te analyseren met aandacht voor vijf aspecten van het handelen: de handeling (act), de persoon die de handeling uitvoert (agent), het middel waarmee de handeling wordt uitgevoerd (agency), het doel van de handeling (purpose) en de tijd en ruimte van de handeling (scene). Met behulp van deze begrippen worden *dramatische* situaties onder de loep genomen. Dit gebeurt door de afzonderlijke delen van de pentad samen te brengen tot zogenaamde *ratios* (bijvoorbeeld scene-act ratio, agent-purpose ratio). Een verandering in motief vindt plaats als er een spanning tussen twee elementen ontstaat waardoor het evenwicht verstoord wordt. Bijvoorbeeld wanneer een bepaalde handeling niet strookt met de plek waar ze plaatsvindt.

Dramatisme (TT2)

De pentadische analyse dient ingebed te worden in de ruimere theorie van Kenneth Burke. In deze theorie omschrijft hij de mens als een symbolengebruiker: 'Man is a symbol-using, symbol-misusing animal' (Burke, 1966, p. 16). Vanuit zijn definitie van de mens als een symbolengebruiker, ontwikkelde Burke een visie op *dramatism*. Aangezien ons symbolengebruik zich steeds situeert in een bepaalde context en zich op overtuigen en/of op het overbrengen van betekenissen richt en dus steeds een bepaald *publiek* beoogt, kan de mens omschreven worden als een *agent* die een bepaalde *act* stelt in een bepaalde *scene*, met een bepaald *purpose* en een bepaalde *agency*. De verwijzing naar de mens als een rollenspeler moet niet metaforisch maar letterlijk begrepen worden. Volgens Burke zal elke *volledige* beschrijving van een situatie steeds een invulling geven aan de vijf termen van de pentad: de *act*, de *agent*, de *agency*, de *scene* en de *purpose*. Dit model biedt volgens Burke daarom een manier om de motieven van ons handelen op het spoor te komen. Het benadrukt de ambiguïteit en de complexiteit van onze motieven, en ook de manier waarop ons handelen (en de intentionaliteit van ons handelen) gestuurd en beperkt wordt door de context waarin we ons bevinden.

Burke beklemtoont dat niet enkel de invulling van de vijf pentadische termen ons een zicht geeft op een situatie (of beter: hoe een situatie beschreven wordt) maar vooral de manier waarop de vijf termen in onderling verband staan door op zoek te gaan naar zogenaamde *ratios*. Bijvoorbeeld: hoe wordt de *act* beïnvloed door de *scene*, op welke manier staat de *agency* die gebruikt wordt in relatie tot de *purpose*. Een ander concept van Burke dat

hieraan gerelateerd dient te worden is dat van *circumference*. Circumference verwijst naar de reikwijdte waarbinnen een bepaalde handeling beschreven wordt. Een handeling kan heel concreet beschreven worden met aandacht voor bepaalde details (microniveau), maar kan ook vanuit een ruimer perspectief (bv. maatschappelijk) gesitueerd worden.

Burkes theorie over de mens als symbolengebruiker is gebaseerd op zijn studie en analyse van literatuur en drama. Aangezien de realiteit zo complex is, is het moeilijk om menselijke motieven te begrijpen en te analyseren vanuit een *volledige* beschrijving van een situatie aan de hand van de *dramatistic pentad*. Daarom stelt Burke voor om *symbolic action* – de implicaties van wat het betekent om de mens als een symbolengebruiker te zien – te bestuderen aan de hand van fictionele verhalen en drama die als een soort laboratoria en testcases voor de studie van menselijke motieven en attitudes kunnen dienen.

Verhalen als gereedschap (TT1)

Vanuit dit *dramatistisch* perspectief beschrijft Burke literatuur (maar ook verhalen in het algemeen) als *equipment for living* (gereedschap). Doordat verhalen een situatie en de handelingen die er in plaatsvinden op een specifieke manier benoemen bieden ze tevens handelingsoriëntaties. Het gaat daarbij inderdaad om oriëntaties: verhalen moeten niet gezien worden als letterlijke voorschriften, maar als richtingwijzers om gelijkaardige situaties en handelingen te benaderen. Verhalen bieden zo tegelijkertijd een soort handleiding voor denken en handelen. Aan de hand van de *pentad* kunnen de beschreven verhaalsituaties vanuit verschillende perspectieven belicht worden. Hierdoor komt opnieuw de complexiteit en de ambiguïteit van die situaties in beeld.

In wat volgt bespreken we in een aantal vignetten hoe we verhalen als *gereedschap* in ons onderwijs geïmplementeerd hebben. We vertrekken daarbij vanuit twee aan elkaar gerelateerde onderzoeksvragen: Wat kunnen we leren uit verhalen en hoe kunnen verhalen ingezet worden in onderwijs? Hoe kan een retorische analyse in het algemeen en de *dramatistische pentad* in het bijzonder dienen als een *tool* voor onderzoek en als een *tool* voor onderwijs?

Vignet: Academische geletterdheid (TT2)

In een project rond academische geletterdheid werd de film *Educating Rita* samen met eerstejaars universiteitsstudenten geanalyseerd. Vanuit een pentadische analyse werd de nadruk gelegd op de *scene*. We onderzochten hoe de *scene* de andere termen van de pentad beïnvloedt: *agent-act-agency-purpose*. We waren met name nieuwsgierig naar hoe er een conflict ontstaat tussen *scene* en de andere elementen van de pentad.

begin kader

Het verhaal gaat over de ontmoeting en confrontatie tussen Frank en Rita. Frank is ontevreden is over zijn werk als literatuurprofessor en maakt een identiteitscrisis door. Rita is kapster en afkomstig uit een lagere sociale klasse. Zij wil haar leven beteren door een cursus literatuur te volgen aan de Open Universiteit. Binnen deze analyse focussen we op de openingsscene van de film, wanneer Rita voor de eerste keer in het bureau van Frank komt voor een interview.

Scene-agent/scene-act

In het begin van de film zien we Rita een statig gebouw op een universiteitscampus betreden. De kledij die ze draagt lijkt niet geschikt voor de omgeving: ze draagt een minirok, hoge hakken en felle kleuren. De scène is gesitueerd in het kantoor van Frank (scene). Deze kamer is de natuurlijke biotoop van Frank maar een zeer bevreemdende en vervreemdende plek voor Rita. Wanneer ze de kamer betreedt worden we geconfronteerd met een *scene-agent* en een *scene-act ratio*. Zoals gezegd komt een verhaal op gang door een conflict (trouble) tussen één of meer termen uit de Burkeaanse pentad. Het binnenkomen van Rita in het bureau van Frank creëert een conflict tussen de scene en de personages en hun handelingen (trouble). De eerste kennismaking met het kantoor van Frank kan gezien worden als een metafoor voor de start van de identiteitsverandering die Rita zal ondergaan. Het spanningsveld toont zich in het feit dat Rita de klemmende deur van het kantoor moeilijk geopend krijgt.

Frank: For God's sake, come in!

[The door swings open revealing Rita.]

Rita: [from the doorway] I'm comin' in, aren't I? It's that stupid bleedin' handle on the door. You wanna get it fixed! [She comes into the room.]

De moeite die ze ondervindt om het kantoor te betreden kan gezien worden als haar moeilijke introductie in de academische wereld. De universiteit wordt op deze manier een *scene* waarin er een identiteitsverandering voor Rita kan plaatsvinden. In deze openingscene verwijzen de personages ook naar andere *scenes*. We zien bijvoorbeeld een *scene-purpose* confrontatie wanneer Rita verwijst naar haar thuissituatie. Een 'opgeleid' persoon worden (purpose) strookt niet met andere *scenes* die centraal staan in haar leven: het huis waar ze samenwoont met haar man en het kapsalon waar ze werkt.

Scene/agency

In onze analyse leggen we vanuit een *scene-agency ratio* ook de nadruk op de rol die taal speelt in deze openingsscene. Tijdens hun eerste ontmoeting zien we een duidelijke confrontatie tussen het taalgebruik van Frank en Rita, wat leidt tot verschillende misverstanden.

Frank: And you are...?

Rita: I'm a what?

Frank: Pardon?

Rita: What?

Frank: And you are...? What is your name?

Rita: Me first name?

Frank: Well, that would constitute some sort of start.

Veel van deze misverstanden komen voort uit het feit dat ze beide een verschillende achtergrond hebben. Tijdens het gesprek praat Rita dialect en ze vloekt. Ze is zich daarbij zeer bewust van de conventies van taalgebruik en welk taalgebruik in welke *scenes* gepast is.

Rita: See, the educated classes know it's only words, don't they? It's only the masses who don't understand. I do it to shock them sometimes.

We zien in deze openingsscene dan ook een conflict tussen taal (als een vorm van *agency*) en de verschillende *scenes* waarin taal gebruikt kan worden en een andere rol speelt.

einde kader

Gebaseerd op onze pentadische analyse definieerden we de *scene* als de centrale term in *Educating Rita* waartegen we de andere termen afgezet hebben (*agent*, *agency*, *act* en *purpose*). Het is het conflict van deze *scene* met Rita als *agent* dat het verhaal op gang brengt. Op deze manier 'benoemt' *Educating Rita* de situatie van een eerste confrontatie met de academische wereld door te focussen op hoe deze context het taalgebruik, de conventies en de handelingen beïnvloedt. Het richt de aandacht op het aanleren en kennen van de juiste 'codes'. De openingsscene problematiseert ook de culturele achtergrond van deze verschillende *scenes*.

In ons onderwijs introduceerden we *Educating Rita* als een gereedschap dat een model biedt aan studenten voor wat ze kunnen verwachten van de universiteit. Sommige studenten reflecteerden daarbij op hoe bepaalde mediarepresentaties een duidelijk verwachtingpatroon over de academische wereld creëren. In *Educating Rita* wordt de confrontatie van een student met de universiteit beschreven. In hun commentaren op de film beschreven de studenten zichzelf eveneens als personages in de scene van de universiteit die een specifieke rol dienen te spelen. Het valt op dat kledij en taal daarbij inderdaad een zeer belangrijke rol spelen. In hun reacties focussten de studenten dus op het conflict dat kan ontstaan tussen de *scene* van de universiteit en *agency-act-agent-purpose*. Vanuit een *dramatistisch* perspectief legden studenten de nadruk op hoe een bepaald taalgebruik, een bepaalde kledij en bepaalde codes gesitueerd zijn in de context van de universiteit en daardoor een conflict kunnen veroorzaken met hun leefwereld buiten de universitaire gemeenschap.

Door het conflict tussen twee discoursgemeenschappen te dramatiseren kan *Educating Rita* met hulp van een pentadische analyse ingezet worden als *equipment for living*. Door de confrontatie tussen verschillende discourses te benoemen kan het verhaal handelingsoriëntaties bieden voor studenten om de problemen die ze ervaren vanuit een confrontatie met het academische discours (in de brede betekenis van het woord) beter te begrijpen en er eventueel hun handelen op af te stemmen.

Vignet: Sociaal Werk (TT2)

Parton en O'Byrne (2007) relateren de inzichten uit de narratieve wending met het sociaal werk onder de noemer constructief sociaal werk. Hun theorievorming situeert zich als een reactie op een (te) hard wetenschappelijk paradigma in het sociaal werk en een al even hardvochtig managementsdenken. De kritiek is dat maatschappelijk werkers meer en meer onderworpen worden aan vastgelegde procedures en doelstellingen gericht op specifieke uitkomsten. Noden worden op een voornamelijk bureaucratische manier afgehandeld en menselijk lijden wordt opgedeeld in categorieën van risico en kwetsbaarheid. Functionaliteit staat centraal ten koste van creativiteit en intermenselijke vaardigheden. Het draait voor Parton en O'Byrne dus om betekenis- en zingeving in de praktijk van het sociaal-maatschappelijk werk.

Vanuit dit perspectief wordt binnen het constructief sociaal werk het belang van het narratieve beklemtoond. Dit impliceert dat men op zoek gaat naar de kleine verhalen waarin mensen hun problemen presenteren, maar ook dat men de culturele verhalen leest waarin de maatschappij in het algemeen en sociale problemen in het bijzonder gerepresenteerd worden. In ons onderzoek en onderwijs kiezen we er voor deze culturele verhalen te belichten. Het is de daarbij bedoeling om literaire verhalen te relateren aan verhalen uit het dagelijks leven en aan theoretische perspectieven. Via verhalen maken we praktijken en theorieën tot onderwerp van debat. Of zoals Parton en O' Byrne (2007, p. 54) schrijven : 'Verhalen zetten aan tot vooronderstellingen en impliciete betekenissen, ze staan open voor interpretatie. 'Waarheden' worden door de personages in het verhaal geopperd en de wereld wordt gezien door een aantal verschillende lenzen.'

In constructief sociaal werk wordt geargumenteed dat ambiguïteit en onzekerheid van centraal belang zijn in het sociaal werk en dat maatschappelijk werkers opgeleid moeten worden om met onzekerheid en ambiguïteit te kunnen omgaan. De notie onzekerheid en ambiguïteit is terug te vinden in de dramatische theorie van Kenneth Burke, die vanuit een perspectief op perspectieven, focust op de intentionaliteit van menselijke acties, en op de manier waarop mensen morele keuzes maken die gebaseerd zijn op complexe intenties, motieven en doelen.

In een casestudie (zie ook Rutten, Soetaert & Mottart, 2007; Rutten, Mottart & Soetaert, in press). werd het toneelstuk *Welcome in my Backyard* en de film *Maybe Sweden* van de acteursgroep Wunderbaum pentadisch geanalyseerd samen met studenten uit de opleiding sociaal werk. Op basis hiervan reflecteerden studenten op verschillende thema's die centraal staan in het sociaal werk. De keuze voor Wunderbaum was deels pragmatisch. De selectie van het toneel en de film waren ingebed in een project. We vroegen de studenten een culturele agenda te volgen en kozen als lesgevers die cultuurproducten waarin aspecten aan bod kwamen die interessant konden zijn voor studenten maatschappelijk werk. Hierbij werden we ook geïnspireerd door de mogelijkheid om theoretische concepten te verbinden aan thema's die binnen de actuele culturele agenda centraal staan.

In dit vignet presenteren we een aantal inzichten uit de film *Maybe Sweden*.

begin kader

De film vertelt het verhaal van een groep jonge westerlingen die op leesvakantie zijn in een vakantiehuis in het Zuiden. Tijdens deze vakantie worden ze geconfronteerd met asielzoekers uit Ghana die onderweg zijn naar het Noorden en onderdak zoeken in het vakantiehuis. In dit project focusten we vooral op thema's die aansluiten bij de opleiding in het maatschappelijk werk: het sociaal engagement in het algemeen en de houding tegenover asielzoekers in het bijzonder (met focus op concrete reacties van de personages in verband met mogelijke hulpverlening). Bijzondere aandacht werd besteed aan een centraal element uit het verhaal: het (re)presenteren van een groep jongeren die deelnemen aan de hogere cultuur (het lezen van de literaire canon). Dit is van belang aangezien precies de centrale hypothese (de rol van literatuur, theater, film) in dit verhaal gethematiseerd wordt.

Agency-purpose

Het doel (purpose) van kennis over de literaire cultuur (agency) wordt duidelijk geproblematiseerd in een scene uit *Maybe Sweden* waarin tijdens een avondlijk etentje over de functie van literatuur wordt gediscussieerd. De hamvraag blijkt: welke roman zouden we

aan de asielzoekers kunnen geven om Europa te begrijpen. Het gesprek wordt in het Engels vertaald om een Ghanese vluchteling die mee aan tafel zit in het gesprek te betrekken. Wanneer ze hun gesprek vertalen realiseren de Westerse jongeren zich de hoge abstractiegraad van hun discours. Eén jongere vraagt aan de vluchteling: 'do you want to know this?'. De mogelijk functies en rol van literatuur worden in deze concrete verhaalsituatie bevraagd.

Act-purpose

In het verhaal ligt sterk de nadruk op de verschillende reactie van de westerlingen op de aanwezigheid van de vluchtelingen, van cynisme tot belangeloze inzet. Over dit 'belangeloze' werd door onze studenten gedebatteerd. Bijvoorbeeld een personage, Mira, zet zich extreem in om hulp te bieden. Het doel van haar hulp aan de vluchtelingen is echter onduidelijk. Vanuit een act-purpose ratio kan de reactie van Mira geproblematiseerd worden. Wil ze effectief helpen of heeft ze met deze hulpverlening eerder een nieuw doel in haar eigen leven gevonden? De zieke vluchteling die ze helpt wordt dan in plaats van *agent* een *agency* (middel) binnen de *purpose* van Mira.

einde kader

In deze studie werd het begrip circumference geïntroduceerd. Dit betekent dat een pentadische analyse op verschillende niveaus uitgevoerd kan worden. Het verhaal kan enerzijds op microniveau en binnen het verhaal zelf worden geanalyseerd. Anderzijds kan het verhaal zelf ook vanuit een ruimer perspectief begrepen worden. Door het verhaal vanuit verschillende circumferences te bestuderen, kan de aandacht bijvoorbeeld verschuiven naar meer formele aspecten van de voorstelling en de film, maar ook naar het acteursgezelschap Wunderbaum zelf die met hun act van locatietheater, de scene van het theater in vraag stellen. Door de voorstellingen als een act te beschrijven en de studenten als agents, kon ook de attitude van studenten ten aanzien van de film en het toneelstuk besproken worden.

Vanuit een pentadische analyse van de verhalen reflecteerden de studenten ook over hun persoonlijke en professionele ervaringen en praktijk. Ze reflecteerden over de aard van een sociaal bewustzijn in het algemeen en de omgang met vluchtelingen en asielzoekers in het bijzonder en over het specifieke doel van het engagement van een maatschappelijk werker. Een dergelijke reflectie past bij de groeiende oproep om van sociaal-maatschappelijk werkers *reflective practitioners* te maken. Een retorische analyse van verhalen kan deze reflectieve en kritische houding stimuleren, waardoor nieuwe manieren van kijken en nieuwe handelingsoriëntaties kunnen ontstaan.

Conclusie (TT1)

Vanuit een retorisch perspectief worden mensen als symbolengebruikers omschreven die steeds met een bepaald doel in een situatie terechtkomen. Onze handelingen en ons taalgebruik dat gerelateerd is aan die handelingen worden steeds beïnvloed door het doel, de context en de middelen die we tot onze beschikking hebben. Onze handelingen zijn nooit eenduidig en zijn bovendien heel complex: we kunnen verschillende doelstellingen hebben die erg gesitueerd zijn en vanuit verschillende perspectieven geïnterpreteerd kunnen

worden. Door verhalen als *equipment for living* te introduceren en pentadisch te analyseren kunnen verhalen verschillende interpretaties van een situatie in beeld brengen en daardoor tevens verschillende handelingsoriëntaties bieden. Studenten (uit verschillende disciplines) kunnen zich daardoor bewust worden van de manier waarop we als symbolengebruikers onvermijdelijk steeds retorisch zijn en daardoor in complexe en ambigue situaties terechtkomen.

De pentadische analyse van motieven is voortgekomen uit Burke's analyse van literatuur en theater maar werd en wordt ook uitgebreid gebruikt (door hemzelf en door anderen) om reële situaties en gebeurtenissen te analyseren. In ons onderzoek was het gebruik van de pentad voornamelijk beperkt tot de analyse van fictie. In verder onderzoek willen we verkennen hoe de pentad toegepast kan worden door maatschappelijk werkers, leerkrachten, psychologen, etc. om hun eigen professionele en praktijksituaties te analyseren. Vanuit een dergelijk perspectief op perspectieven kan er een inzicht komen in de ambiguïteit en de complexiteit die onvermijdelijk ook deel uitmaakt van de (klinische) praktijk.

Bibliografie (TT1)

Brooker-Gross, S.R. (1991). Teaching about race, gender, class and geography through fiction. *Journal of Geography in Higher Education*, 15(1), 35-47.

Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds. Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.

Bruner, J. S. (2005). The Reality of Fiction. *McGill Journal of Education*, 40(1), 55-64.

Burke, K. (1966). *Language as Symbolic Action*. Los Angeles: University of California Press.

Burke, K. (1969a). *A Grammar of Motives* (2nd ed.). Los Angeles: University of California Press.

Burke, K. (1969b). *A Rhetoric of Motives* (2nd ed.). Los Angeles: University of California Press.

Bouckaert, E., & Ghesquiere, R. (2004). Dostoyevsky's Grand Inquisitor as a mirror for the ethics of institutions. *Journal of Business Ethics*, 53(1), 29-37.

Boyatzis, C. J. (1992). Let the caged bird sing: Using literature to teach developmental psychology. *Teaching of Psychology*, 19(4), 221-222.

Czarniawska-Joerges, B. & de Monthoux, P. (Eds.). (1994). *Good Novels, Better Management: Reading Organizational Realities in Fiction*. Chur: Harwood Academic Publishers.

Coles, R. (1989). *The Call of Stories: Teaching and the Moral Imagination*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Crocco, M.S. (2005). Teaching "Shabanu": the challenges of using world literature in US social studies classroom. *Journal of Curriculum Studies*, 37(5), 561-582.

Davis, D.S. (1997). Tell me a Story : using short fiction in teaching law and bioethics. *Journal of Legal Education* 47(2), 240-245.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

Hodgson, K., & Thomson, R. (2000). What do medical students read and why? A survey of medical students in Newcastle-upon-Tyne, England. *Medical Education*, 34(8), 622-629.

Mottart, A., Vanhooren, S., Rutten, K. & Soetaert, R. (2009). Fictional narratives as didactical tools. Using Frank McCourt's Teacher Man in pre-service teacher education. *Educational Studies*, 35(5). 493-503.

Muller, J. (2002). History in the form of comics. Education through fiction? Possibilities and limitations of authored historicizing comics of the present. *Historische Zeitschrift* 275(3), 705-706.

Nussbaum, M.C. (1992). *Love's knowledge. Essays on philosophy and literature*. New York and Oxford: Oxford University Press.

Nussbaum, M.C. (1995). *Poetic Justice. The literary imagination and public life*. Boston: Beacon Press.

Nussbaum, M.C. (1998). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Harvard: Harvard University Press.

Parton, N. & O' Byrne, P. (2007) *Social work, een constructieve benadering*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Pinxten, R. (2003). *De artistieke samenleving. De invloed van kunst op de democratie*. Antwerpen: Houtekiet.

Pinxten, R. (2006). *Als het zover is*. Retrieved March 5th from http://www.epo.be/uitgeverij/extrainfo.php?id=90_6445_404_3-C

Polkinghorne, D.E (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. New York: State University of New York Press.

Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rutten, K., Soetaert, R. & Mottart, A. (2007). Verhalen in en als educatie. *Cultuur + Educatie*, 19, 50-70.

Rutten, K. (2010). *The rhetorical and narrative turn. Explorations in education*. Unpublished doctoral dissertation, Ghent University, Ghent.

Rutten, K., Mottart, A. & Soetaert, R. (in press). Narrative & Rhetoric in social work education. *British Journal of Social Work*.

Schlozman, S.C. (2000). Vampires and those who slay them – Using the television program “Buffy the Vampire Slayer” in adolescent therapy and psychodynamic education. *Academic Psychiatry*, 24(1), 49-54.

Schwebel, S.L. (2003). Historical fiction and the classroom: history and myth in Elizabeth George Speare’s “The Witch of Blackbird Pond”. *Children’s Literature in Education*, 34(3), 195-218.

Soetaert, R. (2006). *De Cultuur van het Lezen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Tosey, P. (2005). The hunting of the learning organization – A paradoxical journey. *Management Learning*, 36(3), 335-352.

Turner, M. (1991). Literature and Social Work: An exploration of how literature informs social work in a way social sciences cannot. *British Journal of Social Work*, 26, 229-243.

Smith, R. (2005). Introduction. In A. Stables. *Living and learning as semiotic engagement. A new theory of education* (pp. i-ii). Lewiston: The Edwin Mellen Press.

Verhaeghe, P. (2009). *Het einde van de psychotherapie*. Amsterdam: De Bezige Bij.

Verdoodt, I. (2004). *Pygmalion in beeld: de mythe van geletterdheid*. Proefschrift ingediend tot het behalen van de academische graad van Doctor in de Pedagogische Wetenschappen. Gent: Academia Press.

Wolf, G. (2006). Portrayal of negative qualities in a doctor as a potential teaching tool in medical ethics and humanism: Journey to the End of Night by Louis-Ferdinand Celine. *Postgraduate Medical Journal*, 82(964), 154-156.

Zerby, S. A. (2005). Using the science fiction film *Invaders From Mars* in a child psychiatry seminar. *Academic Psychiatry* 29(1), 316-321.